

Linnemann, Matthias

Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln. Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen

Bremen : Universität, Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung 2020, 20 S. - (TraMiS-Arbeitspapier; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Linnemann, Matthias: Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln. Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen. Bremen : Universität, Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung 2020, 20 S. - (TraMiS-Arbeitspapier; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-214398 - DOI: 10.25656/01:21439

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-214398>

<https://doi.org/10.25656/01:21439>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Transnationale Mobilität in Schule
Arbeitspapier 6 (2020)
www.tramis.de/Publikationen
<https://dx.doi.org/10.26092/elib/109>

Matthias Linnemann

Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln

Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen



FREUDENBERG
STIFTUNG



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Über das Forschungsprojekt



Immer mehr Schüler*innen machen im Laufe ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen in mehr als einem Land. Grenzüberschreitende Biographien sind vielfältig: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in die Schule aufgenommen. Andere verlassen die Schule wieder oder verbringen einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland. Das kann geplant sein – wie im Fall eines Auslandsjahres oder der gemeinsamen Auswanderung mit der Familie; es kann eine Reaktion auf plötzliche Mobilitätsanforderungen wie die Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger sein; oder es kann dadurch bedingt sein, dass der Staat kein Bleiberecht gewährt. Was geschieht in Schulen in solchen Situationen, und was halten schulische Akteure für den bestmöglichen Umgang? Diese Frage stellt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS an der Universität Bremen. Im Austausch mit engagierten Schulen im In- und Ausland werden Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen schulischen und politischen Kontexten diskutiert, dokumentiert und weiterentwickelt. Daran sind 12 Partnerschulen in Deutschland beteiligt. Für die Weiterentwicklung leitend ist der Grundsatz der Inklusion im Sinne einer Berücksichtigung der Bedarfe aller Schüler*innen mit und ohne Auslandserfahrungen sowie die Akzeptanz von Transnationalität, von Schulwechseln und Bindungen in mehrere Länder.

Projektleitung

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

Bearbeitung

Torben Dittmer, Matthias Linnemann, Dita Vogel

Finanzierung

Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Migration und gesellschaftlicher Wandel“

Laufzeit

02/2018 bis 01/2021

Kooperationspartner

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Freudenberg Stiftung

Kontakt

Matthias Linnemann: m.linnemann@uni-bremen.de

Universität Bremen

Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung

Postfach 330 440

28334 Bremen

Zitierhinweis

Linnemann, Matthias (2020): Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln. Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen. TraMiS-Arbeitspapier 6. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. DOI: 10.26092/elib/109

Abstract

In der jüngeren Vergangenheit kamen in Schweden Kinder und Jugendliche aus dem Ausland in ähnlich hohem Maße neu an die Schulen wie in Deutschland. Allerdings lernen sie in Schweden in einem Gesamtschulsystem und leben in einer Gesellschaft, deren Migrationspolitik sich historisch von der deutschen unterscheidet.

Dieses Arbeitspapier zeigt auf, welche Umgangsweisen mit Migration und Mobilität sich in der schwedischen Schule vor diesen Rahmenbedingungen herausgebildet haben. Ausgehend von einem Forschungsbesuch in Stockholm und aktueller Fachliteratur werden diesbezüglich verschiedene Aspekte beleuchtet.

Die Aufnahme von Neuzugewanderten in die Schule erfolgt nach einem standardisierten Mapping-Verfahren. Innerhalb kurzer Zeit wird eine Diagnostik der wichtigsten Kompetenzen der neuen Schüler*innen durchgeführt, um das weitere Lernen bestmöglich planen und dabei auf individuelle Bedürfnisse eingehen zu können.

Das Erlernen der Unterrichtssprache Schwedisch hat als Voraussetzung für unabhängige Teilhabe in der Schule einen sehr hohen Stellenwert. Jedoch können Schüler*innen parallel dazu ihre bereits erworbenen Kompetenzen ausbauen. Von Anfang an können sie am Fachunterricht teilnehmen und werden dabei im Bedarfsfall individuell von einer Person, die als Sprachmittler*in fungiert unterstützt. Außerdem wird die fortlaufende Entwicklung der Erstsprache durch ein curricular verankertes Unterrichtsangebot ermöglicht.

Am Ende steht die Frage, was sich aus dem schwedischen Beispiel lernen lässt und welche Ideen neue Impulse für die Diskussion in Deutschland geben könnten.

Inhaltsverzeichnis

1	Auf der Durchreise nach Schweden	1
2	Ein Forschungsbesuch in Stockholm	1
3	Schule und Migration in Schweden	2
3.1	Das schwedische Schulsystem im Überblick	2
3.2	Eine kurze Geschichte der schwedischen Migrationsgesellschaft	5
3.3	Der Umgang von schwedischen Schulen mit Migration und Mobilität	7
4	Unterstützungsmöglichkeiten für neuzugewanderte Schüler*innen in Schweden	9
4.1	Standardisiertes diagnostisches Verfahren (Kartläggning)	9
4.2	Schwedisch als Zweitsprache (Svenska som andraspråk)	12
4.3	Erstsprachenunterricht (Modersmålundervisning)	13
4.4	Bilinguale Lernbegleitung (Studiehandledning)	15
4.5	Neuzugewanderte Lehrkräfte als schnelle Hilfe (Fast-Track)	17
5	Zurück in Deutschland: Impulse für die Diskussion	18
6	Literaturverzeichnis	19

1 Auf der Durchreise nach Schweden

Der sogenannte „lange Sommer der Migration“ (Hess et al. 2017) im Jahr 2015 war für die Bundesrepublik Deutschland das Jahr mit den höchsten Zuwanderungszahlen (mit einem Wanderungssaldo von über 1,1 Millionen) nach Ende des Zweiten Weltkriegs. Ein Großteil der Menschen, die nach Deutschland kamen, stellte in der Folge einen Asylantrag. Für viele andere Menschen war Deutschland jedoch nur ein Transitland. Sie reisten weiter in andere Staaten, unter anderem nach Schweden. Der damalige Ministerpräsident von Schleswig-Holstein Torsten Albig erklärte im Dezember 2015, dass die Behörden seines Bundeslands allein rund 60 000 Migrant*innen unregistriert nach Schweden haben durchreisen lassen (Kammholz 2015), sodass auch in Schweden ungekannte Neuzuwanderungszahlen erreicht wurden. Die durchaus ähnlichen Migrationssituationen zu der Zeit trafen in Deutschland und Schweden auf unterschiedliche Rahmenbedingungen und politische Traditionen, nicht nur, aber auch im Bildungsbereich. Für das Projekt TraMiS ist es daher besonders interessant, einen Blick über den Tellerrand nach Schweden zu wagen und nach inspirierenden Ideen und Praxen Ausschau zu halten, die möglicherweise Anstöße für politische Initiativen und Schulentwicklungsprozesse hierzulande geben können.

2 Ein Forschungsbesuch in Stockholm

Dieser Beitrag zum Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität im schwedischen Schulsystem ist Teil des Forschungs- und Entwicklungsprojekts TraMiS (Transnationale Mobilität in Schulen). Unter transnationaler Migration verstehen wir grenzüberschreitende Migration unter Aufrechterhaltung von Beziehungen mit mehr als einem Staat. Transnationaler Mobilität hingegen ist für uns der Umstand, dass für die Zukunft das Leben in einem anderen Staat eine realistische Alternative zum Leben im Staat der derzeitigen Beschulung darstellt.¹

Im Frühjahr 2019 habe ich gut zwei Wochen in Schwedens Hauptstadt Stockholm verbracht, um dortige institutionelle Umgangsweisen mit transnationaler Migration und Mobilität von Schüler*innen zu ergründen. Hierzu habe ich mich im Vorfeld an die Fachberaterin für das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der deutschen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Stockholm Kathrin Drygala de Oliveira gewandt. Sie vermittelte den Kontakt zu einer DSD-Partnerschule, dem *Hersby gymnasium* auf der Insel Lidingö, weniger als 10 km vom Zentrum Stockholms entfernt. Ich hatte am *Hersby gymnasium* die Gelegenheit, an mehreren Tagen im Unterricht zu hospitieren, an weiteren Aktivitäten der Schule teilzunehmen und Interviews mit einer Vertreterin der Schulleitung und einem Lehrer für Schwedisch als Zweitsprache zu führen. Ich habe außerdem Interviews mit zwei Mitarbeiterinnen der zuständigen Einheit für Integration und Mehrsprachigkeit an Grundschulen der Kommune Lidingö und dem ehemaligen Direktor des *Hersby gymnasiums*, der mittlerweile ebenfalls bei der Kommune in der Bildungsverwaltung tätig ist, geführt. Dieser Bericht basiert zum einen auf den Gesprächen und Beobachtungen, die ich in Feldnotizen und Gesprächsprotokollen zusammengefasst habe. Zum anderen habe ich wissenschaftliche Texte und offizielle (Regierungs-)Doku-

¹ Zur Begrifflichkeit siehe auch Vogel/Karakaşoğlu i.E.

mente herangezogen, um die empirischen Daten einzuordnen und anzureichern. Die Darstellung fokussiert nur einen Teil der Themen, die uns im TraMiS-Projekt unter dem Oberthema „Transnationale Mobilität von Schüler*innen“ interessieren. Wie in der Einleitung dargelegt, hat die Neuzuwanderung insbesondere Geflüchteter in Schweden in den letzten Jahren eine ähnlich große Bedeutung für die Gesellschaft wie in Deutschland gehabt. So spielt auch der Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen, ähnlich wie in Deutschland, für die innerschwedische Diskussion in Erziehungswissenschaft und Schulpraxis eine besondere Rolle und wird für dieses Arbeitspapier als Schwerpunkt gewählt.

3 Schule und Migration in Schweden

Um die schwedischen Ansätze in Bildungspolitik und Schulpraxis im Umgang mit Neuzuwanderung verständlich zu machen, wird im Folgenden ein Überblick über das schwedische Schulsystem, die Entwicklung der schwedischen Migrationsgesellschaft und migrationsbezogene Bildungsangebote in Schule gegeben.

3.1 Das schwedische Schulsystem im Überblick

Die institutionelle staatliche Bildung in Schweden beginnt mit einer optionalen Vorschule (Förskolan) im Alter von 3-5 Jahren, die halbtags kostenfrei ist. Für eine ganztägige Betreuung werden dem Einkommen nach gestaffelte Gebühren erhoben. Bei früherem Betreuungsbedarf können Kinder schon ab dem ersten Lebensjahr in der Vorschule angemeldet werden (Park et al. 2018: 41 ff.). Das Modell ist vergleichbar mit dem Kindergarten in Deutschland.

Nach der Vorschule folgt für ein Schuljahr die sogenannte Vorschulklasse (Förskoleklass), die organisatorisch und methodisch eine Mischform aus Vorschule und Schule darstellt und meist an Grundschulen angesiedelt ist. Seit dem Schuljahr 2018/19 ist die Vorschulklasse für alle Sechsjährigen (bzw. Fünfjährigen, die noch im gleichen Kalenderjahr Sechs werden) verpflichtend (SFS 2010, kap. 9). Die eigentliche Schule beginnt dann im Alter von 7 (bzw. 6, für diejenigen, die in der zweiten Jahreshälfte Geburtstag haben) mit der *grundskolan* in Klasse 1. Die Grundschule in Schweden besteht aus insgesamt 9 Jahrgangsstufen, von denen jeweils drei zu einem Abschnitt zusammengefasst sind, der Unterstufe (lågstadium), Mittelstufe (mellanstadium) und Oberstufe (högstadium) (SFS 2010, kap. 10). Die verschiedenen Jahrgangsstufen durchlaufen die Schüler*innen ohne die Möglichkeit des Sitzenbleibens oder einer Versetzung auf eine andere Schulform im Sinne einer Abschulung. Neben der *grundskolan* existiert eine Schule mit einem angepassten Konzept für Schüler*innen, die aufgrund von Lernschwierigkeiten dem Lehrplan nicht folgen können (Grundsärskolan). Der Fächerkanon und die Schulbesuchszeit von 9 Jahren sind dieselben, allerdings besteht die Möglichkeit dort sehr individuelle Lernziele abzustimmen. Außerdem gibt es spezialisierte Schulen für blinde und taube Schüler*innen (Specialskolan). Die Wahl dieser Schulformen erfolgt auf der Grundlage einer umfangreichen Diagnostik, die pädagogische, psychologische, medizinische und soziale Aspekte umfasst. Die Entscheidung wird immer in Kooperation mit den Erziehungsberechtigten getroffen, also nicht gegen ihren Willen. Angehörige der indigenen Minderheit der Sami haben in Schweden das Recht eine Samischule (Sameskolan) zu besuchen, in der nach einem angepassten Lehrplan unterrichtet wird, der besondere Rücksicht auf die Sprache und traditionelle Lebensweise dieser Gruppe nimmt und nur 6 Jahrgangsstufen umfasst (SFS 2010, kap. 7).

Mit dem Ende der *grundskolan* bzw. der alternativen Schulformen ist die Schulpflicht in Schweden erfüllt. Die Abgänger*innen haben zu diesem Zeitpunkt jedoch keinen qualifizierenden Schulabschluss, sondern nur ein Schulabgangszeugnis. Ein Großteil der Jugendlichen in Schweden geht daher freiwillig weiter zur Schule, auf eine sogenannte *gymnasieskolan*, die zwar mit Gymnasium übersetzt werden kann, aber eine andere Funktion hat als das Gymnasium in Deutschland. Im Jahr 2017 wechselte ein Anteil von knapp 97,6% (Forsberg 2018: 2) der 16-Jährigen nach der Pflichtschule auf diese weiterführende Schulform, die den Sekundarbereich II (ISCED 3) abdeckt und mit der Oberstufe in Deutschland vergleichbar ist.

Die schwedische *gymnasieskolan* ermöglicht es, innerhalb von 3 Jahren einen Schulabschluss zu machen. Die Jugendlichen können sich zwischen 18 landesweit angebotenen Programmen entscheiden, wobei 12 von ihnen als berufsvorbereitend und 6 als Vorbereitung für ein Studium eingestuft sind (Skolverket 2012: 16). Die Lehrpläne der verschiedenen Programme sehen unterschiedliche Kurskombinationen vor. Obligatorisch ist der Unterricht in Schwedisch, Englisch und Mathematik. Auch wenn nur 6 Programme explizit als studienvorbereitend eingestuft sind, kann in allen Programmen eine Qualifizierung für den Besuch einer Hochschule erreicht werden. Bei den berufsvorbereitenden Programmen müssen dazu im Wahlpflichtbereich Kurse in Schwedisch und Englisch auf einem höheren Niveau als für den Abschluss erforderlich belegt werden (Skolverket 2012: 21). Jeder absolvierte Kurs bringt eine spezifische Anzahl an Creditpunkten, die sich von Fach zu Fach unterscheidet. Daher ermöglichen alle Programme durch die Auswahl der vorgegebenen Kurse unterschiedlich viele erreichbare Gesamtcredits. Für die späteren Zugangsmöglichkeiten zu Studiengängen ist neben den Noten die Zahl der erworbenen Credits entscheidend.

Um in einem landesweiten Programm der *gymnasieskolan* lernen zu können, müssen Schüler*innen bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Sie müssen in Jahrgang 9 der Pflichtschule in den Fächern Schwedisch oder Schwedisch als Zweitsprache, Mathematik und Englisch bestehen. Für ein berufsvorbereitendes Programm müssen sie zusätzlich in 5 Fächern, für ein studienvorbereitendes Programm in 9 Fächern bestehen. Wer die Voraussetzungen nicht erfüllt, kann in der *gymnasieskolan* eines von vier Vorbereitungsprogrammen (Introduktionsprogramm) belegen, um die fehlenden Nachweise zu erbringen (Skolverket 2012: 20).

Abbildung 1: Das Schulsystem Schwedens

Schulform*		Klasse	Alter
Sekundarstufe II	Gymnasieskolan (Auswahl aus 18 landesweiten Programmen)	12	18
		11	17
		10	16
Sekundarstufe I	Grundskolan Oberstufe (högstadium)	9	15
		8	14
		7	13
Primarstufe	Mittelstufe (mellanstadium)	6	12
		5	11
		4	10
	Unterstufe (lågstadium)	3	9
		2	8
		1	7
	Förskoleklass (Vorschulklasse)		6
* Spezialisierte Schulen für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten, Hör- oder Sehbehinderung oder der Minderheit der Sami sind ebenso an diesem grundlegenden Raster orientiert.			

Quelle: eigene Darstellung

Das schwedische Schulwesen umfasst seit Bestehen außer den öffentlichen Schulen auch Schulen in privater Trägerschaft. Im Jahr 1992 hat eine konservativ-liberale Regierung eine Schulreform gestartet, mit der die Ausstattung von Privatschulen dahingehend auf eine neue Grundlage gestellt wurde, dass diese fortan öffentliche Gelder in Höhe von mindestens 85% der Ausgaben pro Schüler*in in staatlichen Schulen erhalten (Riksdagen 1992). Außerdem wurde die Schulwahl gänzlich freigestellt, was bedeutet, dass die Schulbildung auch an den privaten Schulen in der Regel kostenfrei ist. Die zu dem Zeitpunkt kaum nennenswerte Anzahl von Privatschulen wuchs in der Folge. Im Schuljahr 2018/19 waren 17% im Bereich der *grundskolan* nicht in öffentlicher Trägerschaft (Skolverket 2019a: 2). In der Sekundarstufe II ist die Quote deutlich höher, 2017 lag sie bei 27% (Forsberg 2018: 2).

3.2 Eine kurze Geschichte der schwedischen Migrationsgesellschaft

Heute leben in Schweden ungefähr 10 Millionen Menschen, von denen ein Viertel einen „ausländischen Hintergrund“ hat, was bedeutet, dass die Person selbst oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden (Statistikdatabasen 2018).² Seit dem 19. Jahrhundert war Schweden für eine lange Periode von Auswanderung geprägt. In der Zeit zwischen 1820 und 1920 emigrierten über 1,3 Millionen Menschen aus Schweden nach Nordamerika. Im Zuge des Zweiten Weltkriegs entwickelte sich Schweden zu einem Einwanderungsland, zunächst aus den angrenzenden Nordischen Ländern, dem Baltikum, Russland und Deutschland (Shakra et al. 2018: 15).

Nach dem Krieg erlebte das Land einen wirtschaftlichen Aufschwung mit einer stark wachsenden Industrie bei gleichzeitiger Arbeitszeitreduzierung, wodurch ein großer Arbeitskräftemangel entstand, der durch Zuwanderung kompensiert wurde (Wiesbrock 2010: 63). Bis Anfang der 1970er Jahre kamen in dieser Phase vor allem Arbeitskräfte aus Finnland und Südeuropa nach Schweden. In dieser Zeit wurde zwischen den Nordischen Ländern eine Arbeitskräftefreizügigkeit etabliert. Darüber hinaus schloss Schweden Anwerbeverträge mit Italien, Ungarn, Österreich, Griechenland, Jugoslawien und der Türkei. Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Staaten der damaligen Zeit, speziell der Bundesrepublik Deutschland, wurde nicht erwartet, dass die Migrant*innen als „Gäste“ kommen und nach einer gewissen Zeit wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren. Stattdessen wurde ihre dauerhafte Niederlassung in Schweden als Regelfall angenommen. Im Jahr 1972 endete die Anwerbephase und die Möglichkeiten eine Arbeitserlaubnis zu erhalten wurden erschwert. Die nachfolgenden Jahre bis 1989 waren geprägt durch den Nachzug von Familienangehörigen der Arbeitsmigrant*innen und eine aktive Integrationspolitik. Hinzu kam eine gestiegene Zahl von Geflüchteten aus unterschiedlichen Regionen der Welt (1970er vor allem aus Lateinamerika, 1980er aus dem Mittleren Osten). Ende der 1980er Jahre kamen etwa die Hälfte der Zugewanderten aus dem außereuropäischen Ausland (Wiesbrock 2010: 68).

Die nächste Phase der jüngeren schwedischen Migrationsgeschichte, beginnend mit dem Zerfall der kommunistischen Staaten Osteuropas 1990, ist vor allem durch die Flucht von Menschen vor den Balkankriegen bestimmt. Es wurde im Zuge dessen ein neuer Höchstwert der Neuzuwanderung von fast 84 000 Menschen in 1992 erreicht (Wiesbrock 2010: 72). Der Familiennachzug machte nach wie vor einen wichtigen Teil der Zuwanderung aus, allerdings waren es nun zunehmend Angehörige von Geflüchteten, die nach Schweden kamen. In den frühen 1990er Jahren war die schwedische Wirtschaft in einer Krise, die mit einem Anstieg der Arbeitslosigkeit einherging, was auch mit einer wachsenden Xenophobie in Verbindung gebracht wurde. Bei den nationalen Wahlen 1991 machte die neu gegründete Partei *Ny demokrati* mit einem einwanderungskritischen Programm Wahlkampf und zog für eine Legislaturperiode in das Parlament (Riksdag) ein. In der Folge haben auch andere rechtsgerichtete Parteien mit Einwanderungskritik um die Stimmen von Wähler*innen geworben. Seit 2010 hat die Partei *Sverigedemokraterna* (Schwedendemokraten) eine Vertretung mit

² Im Gegensatz zu dem im deutschen Kontext verwendeten Merkmal „Migrationshintergrund“ wird hier „das Einheimisch-Sein als dominantes Vererbungsmerkmal betrachtet“ (Supik 2017: 5). Ein schwedischer Elternteil genügt, damit eine Person das zum „ausländischen Hintergrund“ komplementäre statistische Merkmal „schwedischer Hintergrund“ erhält.

wachsendem Zuspruch im Parlament. Im neuen Jahrtausend war zunächst der Beitritt zum Schengenraum und die damit verbundene Freizügigkeit innerhalb der EU ab 2001 der Auslöser für sowohl wachsende Ein- als auch Auswanderung. Im Jahr 2006 trat ein neues Ausländergesetz (Utlänningslagen) in Kraft, in dem das Migrationsrecht für Drittstaatenangehörige neu geregelt wurde. In dieser Zeit hatte die demografische Entwicklung in Schweden bereits zu Arbeitskräftemangel in etlichen hochqualifizierten Berufen geführt, weswegen in den Folgejahren neue Regeln etabliert wurden, die Arbeitsmigration erleichtern sollten (Wiesbrock 2010: 75 ff.).

Spätestens mit dem Syrienkrieg ab 2011 kann der Beginn einer bis heute anhaltenden Phase neuerlicher Fluchtzuwanderung und deren Folgen ausgemacht werden. Die Zahl der neugestellten Asylanträge in Schweden wuchs stetig an, bis 2015 ein Allzeithoch von 162 877 erreicht wurde. Danach blieben die Zahlen deutlich hinter diesem Rekordwert zurück und haben sich unterhalb des Niveaus von 2011 bei Werten zwischen 21 000 und 29 000 eingependelt (Statistikdatabasen 2018). Entsprechend der Gesamtentwicklung der Neuzuwanderungszahlen schwankte auch die Zahl der neuzugewanderten Minderjährigen in den letzten Jahren erheblich. Im Jahr 2015 wurden allein 70 384 Minderjährige registriert, die einen Asylantrag gestellt haben, darunter ein hoher Anteil unbegleiteter Minderjähriger. Mehr als die Hälfte von ihnen war zwischen 16 und 18 Jahren alt und in dieser Gruppe wiederum waren etwa zwei Drittel männlich. In der Zeit seit 2011 sind die wichtigsten Herkunftsländer Asylsuchender Syrien mit einem Anteil von 27%, gefolgt von Afghanistan (14%), Irak (8%), Eritrea (7%) und Somalia (6%) (Shakra et al. 2018: 11).

Obwohl die Zuwanderungszahlen schon stark rückläufig waren, wurden 2016 die Migrationsregelungen temporär verschärft. Nur noch in Ausnahmefällen kann seitdem ein permanentes Bleiberecht zugesprochen werden, was zuvor die Regel war. Nun bildet die Vergabe eines temporären Bleiberechts den Regelfall. Außerdem ist der Familiennachzug ähnlich wie in anderen europäischen Staaten eingeschränkt. Es wurde ein enges Zeitfenster von 3 Monaten nach Erhalt des eigenen Aufenthaltstitels für den Antrag auf Nachzug der Familie eingeführt, die Nachzugsmöglichkeit generell auf die Kernfamilie beschränkt und diese für subsidiär Schutzbedürftige und Geduldete außer Kraft gesetzt (EMN 2016: 18 f.). Die temporären Regelungen sollten eigentlich im Juli 2019 auslaufen; sie wurden aber bis Juli 2021 verlängert (FARR 2018: 10). Nach wie vor kann die schwedische Staatsangehörigkeit nach relativ kurzer Zeit des gesicherten Aufenthalts erlangt werden – bei erwachsenen Eingewanderten in den meisten Fällen nach 5 Jahren gesicherten Aufenthalts in Schweden, bei Kindern nach 3 Jahren (SOU 2013: 41 ff.).

Während die Politik in Schweden in den 1960er und 70er Jahren davon ausging, dass Arbeitsmigrant*innen in der Regel zu dauerhaft bleibenden Einwander*innen werden und entsprechend liberale Regelungen getroffen wurden, die dies weitgehend ermöglichten, sind die Bedingungen heute wesentlich restriktiver. Dies wurde bei meinem Forschungsaufenthalt in Stockholm im Gespräch mit einer Lehrperson als pragmatische Angleichung an die Politik der Partnerländer in der EU interpretiert. Weil die Migrationspolitiken der anderen Staaten weitgehend durch Abschottung und fehlende Kooperationsbereitschaft gekennzeichnet seien, habe Schweden mit seinem relativ liberalen Migrationsrecht 2015 überproportional viele Migrant*innen aufgenommen, was auf Dauer aber nicht tragbar sei. Daher habe die Regierung rechtliche Anreize zur Wahl von Schweden als Zielland abgeschafft.

Es fällt auf, dass die deutsche Migrationspolitik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bei ähnlichen Migrationsbewegungen konträr zum schwedischen Ansatz die Regelannahme

des temporären Verbleibs, insbesondere von Arbeitsmigrant*innen, vertrat (Vogel/Dittmer 2019). Heute ist der temporäre Aufenthalt als Ergebnis der beschriebenen Entwicklung auch in Schweden eine etablierte Option in der Migrationspolitik. Auch wenn diese mittlerweile also ähnlich restriktiv ist wie die deutsche, so hat die lange Phase einer auf dauerhafte Integration abzielenden Migrationspolitik doch Spuren in der Bildungspolitik hinterlassen.

Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick über wichtige Kennzeichen des schwedischen Ansatzes gegeben.

3.3 Der Umgang von schwedischen Schulen mit Migration und Mobilität

An der Schnittstelle zwischen Migrations- und Bildungspolitik wurden in den 1970er Jahren die handlungsleitenden Grundprinzipien der Gleichheit (jämlikhet), Wahlfreiheit (valfrihet) und Partnerschaftlichkeit (samverkan) verabschiedet, die seitdem große Wirkung entfaltet haben und den Umgang mit Migration im schwedischen Schulsystem langfristig geprägt haben (Reich 1996: 19). Das Prinzip der Gleichheit steht dafür, dass Migrant*innen gleiche Rechte und Chancen haben sollen, um sich zu entfalten, wo z.B. auch die Chance eine bestimmte Sprache zu pflegen, inbegriffen ist. Mit Wahlfreiheit ist vor allem gemeint, dass alle Menschen selbst darüber entscheiden können, in welchem Ausmaß sie ihre kulturelle Identität im Zuge von Migration erhalten, anpassen oder verändern wollen, wodurch eine klare Abkehr vom Assimilationskonzept zum Ausdruck kommt. Das Partnerschaftlichkeitsprinzip zielt darauf ab, ein Zusammenwirken von allen Bevölkerungsteilen in Schweden zu ermöglichen, das von Toleranz und Solidarität geprägt ist.

Im Schuljahr 2018/19 haben etwas mehr als 1 Million Kinder und Jugendliche eine *grundskola* in Schweden besucht (Skolverket 2019a: 4). Diese Schüler*innenzahl steigt seit den frühen 2010er Jahren. Ein wichtiger Grund dafür ist die Neuzuwanderung von Kindern und Jugendlichen. Es fällt auf, dass neuzugewanderte Schüler*innen sehr ungleich auf öffentliche und private Schulen verteilt sind. In Schulen öffentlicher Trägerschaft sind durchschnittlich fast 9% aller Schüler*innen neuzugewandert, wobei ihr Anteil in Privatschulen nur knapp 3% beträgt (Denkelaar 2018: 16). Auch wenn eine Gesetzesänderung des Schulgesetzes von 2016 unter anderem eine gleichmäßigere Verteilung von Neuzugewanderten in den Schulen zum Ziel hatte (Denkelaar 2018: 10), bestätigt dieser Befund doch eine anhaltende Tendenz zu segregierten Schulen in Schweden, die maßgeblich durch die Reform zur freien Schulpflicht in den 1990er Jahren begründet wird (Bunar/Ambrose 2016: 48).

In besagter Schulgesetzänderung von 2016 wird auch definiert, wer als neuzugewanderte*r Schüler*in (*nyanlända elever*) gilt: Wer in der Vergangenheit außerhalb Schwedens gewohnt hat, jetzt in Schweden lebt und den Schulbesuch in Schweden dadurch später als gewohnt – Besuch des ersten Schuljahrs in dem Kalenderjahr, wenn ein Kind 7 Jahre alt wird – begonnen hat. Nach vier Jahren im schwedischen Schulsystem gilt ein*e Schüler*in dann nicht mehr als neuzugewandert (Denkelaar 2018: 3). In diesem Zeitraum können besondere Ressourcen aufgewendet und Maßnahmen ergriffen werden, die für die spezifischen Bedürfnisse von Neuzugewanderten vorgesehen sind (auf einige dieser Maßnahmen wird in den Folgekapiteln gesondert eingegangen).

Diese Kriterien galten im Schuljahr 2018/19 im Grundschulbereich für gut 70 000 Schüler*innen. Darunter waren auch ca. 800 Schüler*innen, die zwar kürzer als vier Jahre in Schweden lebten, deren Einreise nach Schweden aber nicht zum ersten Mal registriert

wurde. Hinzu kommen etwa 11 000 Schüler*innen mit unbekanntem Hintergrund (ökand bakgrund), was bedeutet, dass die Jugendlichen unregistriert waren. An dieser Zahl wird deutlich, dass der Schulbesuch in Schweden nicht an den aufenthaltsrechtlichen Status geknüpft wird. Es besteht ein uneingeschränktes Schulbesuchsrecht für alle Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, die Schulpflicht gilt allerdings nur eingeschränkt und erstreckt sich nicht auf Asylsuchende (FARR 2018: 64). Insgesamt entspricht die Gesamtzahl der neuzugewanderten und wiedereingereisten Schüler*innen sowie Jugendlichen mit unbekanntem Hintergrund an der gesamten Schüler*innenzahl für 2018/19 einem Anteil von 7,6% (Skolverket 2019a: 13 f.).

Sobald ein Kind oder Jugendlicher im schulpflichtigen Alter in Schweden eingereist und den Behörden bekannt ist, dürfen laut Gesetz nur zwei Monate vergehen, bevor der Aufnahmeprozess in die schwedische Schule abgeschlossen ist und die reguläre Schulbildung beginnt (siehe Abschnitt 4.1). Die meisten Neuzugewanderten sprechen kein Schwedisch. Diese Gruppe wird im Englischen auch als *Emergent Multilingual Learners* bezeichnet (Vogel/Heidrich 2020: 7). Mehrsprachigkeit wird durch diesen Begriff als prozesshaft begriffen. Diesem Prozess kann in schwedischen Schulen durch diverse Maßnahmen Raum gegeben werden. Neben dem Schwedischerwerb mit besonderem Fokus auf Zweitsprachlernenden (siehe Abschnitt 4.2), stellen Elemente des Translanguaging beispielsweise in Form von bilingualer Lernbegleitung (Abschnitt 4.4) und der Unterricht in der Erstsprache (Abschnitt 4.3) weitere wichtige Bildungsangebote für *Emergent Multilinguals* dar. Auch für die Vorschule ist die Aufgabe definiert, den Kindern sprachliche Fortschritte sowohl in Schwedisch als auch in ihrer Erstsprache zu ermöglichen, falls diese eine andere als Schwedisch sein sollte (SFS 2010, kap. 8 § 10). Außerdem werden üblicherweise neben dem obligatorischen Unterricht in Englisch auch die „modernen Fremdsprachen“ Deutsch, Französisch und Spanisch angeboten. Am Ende der *grundskolan* in Jahrgang 9 belegen mehr als zwei Drittel aller Schüler*innen eine zweite moderne Fremdsprache, mehr als die Hälfte von ihnen Spanisch (Skolverket 2019a: 7).

Eine zahlenmäßig geringe, aber dennoch nicht unwichtige Bedeutung für transnationale Mobilität, haben International Schools und Auslandsschulen. Letztere gibt es aufgrund von bilateralen Vereinbarungen sowohl in Schweden, beispielsweise als Deutsche Schulen³ (Göteborg und Stockholm), als auch in anderen Ländern als Schwedische Schulen (Svenska utlandskolor). Von ihnen gibt es derzeit 18 verteilt auf 11 Länder in Europa, Asien und Afrika (Skolverket 2019b). Gelernt wird an Auslandsschulen jeweils nach dem Lehrplan des Ursprungslands. Die meisten Schwedischen Auslandsschulen bieten ein umfassendes Programm von *förskoleklass* bis *gymnasieskolan* an.

³ Zu Deutschen Auslandsschulen siehe Karakaşoğlu et al. (2019: 16 f.).

4 Unterstützungsmöglichkeiten für neuzugewanderte Schüler*innen in Schweden

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Aspekte des Umgangs von schwedischen Schulen mit Migration und Mobilität vorgestellt, die dem Autor vorbildhaft erscheinen und Impulse für Schulentwicklung im deutschen Kontext geben können.

4.1 Standardisiertes diagnostisches Verfahren (Kartläggning)

Das schwedische Schulgesetz besagt, dass innerhalb von zwei Monaten nachdem ein neuzugewandertes Kind oder Jugendliche*r dem Schulsystem bekannt ist, ein Mapping (Kartläggning) der vorherigen schulischen Erfahrungen und Wissensbestände durchgeführt werden muss, auf dessen Grundlage die neuen Schüler*innen einer passenden Lerngruppe zugeordnet werden sollen.

Die aktuelle Verfahrensweise ist das Resultat eines Schulsystem-Entwicklungsprozesses, in dem das Mapping eingeführt, evaluiert und verbessert wurde (Sandell Ring/Hassanpour 2012: 3 ff.). Schon im Jahr 2006 wurde durch die schwedische Regierung in einer Richtlinie festgelegt, dass die Schulen mit allen neuankommenden Schüler*innen ein Aufnahmegespräch durchführen sollten, in dem die Sprachkenntnisse, die Schulerfahrung und der gesundheitliche Zustand erfasst wird. Die schwedische Bildungsbehörde (Skolverket) empfahl 2008, zusätzlich die Kompetenzen in den einzelnen Fächern und individuelle Lernstrategien zu erfassen. In einem Bericht der Schulaufsicht (Skolinspektionen) von 2009 wurde dann die etablierte Praxis überprüft und festgestellt, dass das Mapping in den Schulen nur unzureichend angewendet wird und daher Anstrengungen unternommen werden sollten, diese Diagnostik auszuweiten und qualitativ zu verbessern. Die Schulbehörde wurde daraufhin von der Regierung beauftragt, Mapping-Material zu entwickeln, das die Abläufe in den Schulen vereinfacht und standardisiert. Für den Zeitraum zwischen 2013 und 2016 wurden dazu umgerechnet 7,5 Millionen Euro⁴ bereitgestellt. Seit Januar 2016 ist das umfangreiche Material im Einsatz. Ein grundlegendes Mapping wurde zudem für die Grundschulen obligatorisch (Bunar 2017: 5). Für *gymnasieskolan* wird das Mapping empfohlen, es ist aber keine Pflicht.

Es ist den Kommunen freigestellt, ob sie das Mapping an einer zentralen Stelle oder in den einzelnen aufnehmenden Schulen durchführen. In Lidingö gibt es eine kommunale Einrichtung, die mit der Diagnostik bei allen neuankommenden Schüler*innen betraut ist. Bei einem Besuch erzählen die zwei Mitarbeiterinnen der Einheit für Integration und Mehrsprachigkeit, beide ausgebildete Lehrerinnen, wie das Mapping abläuft.

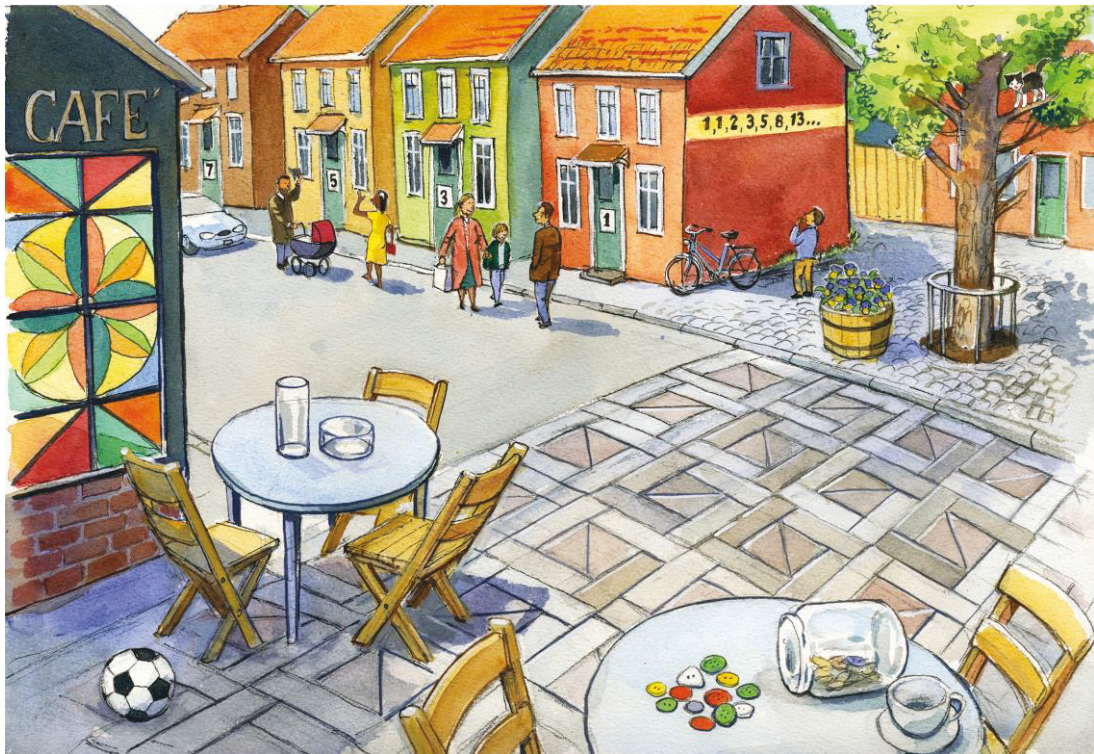
Das Verfahren beginnt, sobald die beiden von der Existenz eines neuzugewanderten Kindes oder Jugendlichen erfahren. Es kann sein, dass eine Familie sich selber meldet oder aber, dass die Mitteilung durch eine Behörde erfolgt. In einem Vorgespräch erfragen die beiden

⁴ Es wurden 65 Millionen Schwedische Kronen (SEK) im Herbst 2012 veranschlagt. Laut der Webseite exchangerates.org.uk lag der Wechselkurs 2012 im Jahresmittel bei ca. 8,7 SEK je Euro.

persönliche Daten, gesprochene Sprachen sowie Schulbesuchszeiten und vereinbaren mehrere Termine für persönliche Treffen, um das Mapping durchzuführen. In der gesamten Kommunikation werden Dolmetscher*innen hinzugezogen. Sie tragen dafür Sorge, dass das Kind sich in seiner stärksten Sprache ausdrücken kann.

In Schritt (1) des Mappings sprechen sie detailliert über den Hintergrund des Kindes bzw. der Familie, darüber wie die Schule im Herkunftsland organisiert war, wie Lehrkräfte und Lernende agiert haben und wie Interaktion zwischen ihnen ausgesehen hat. Außerdem geht es um die Lieblingsfächer und darum, wie die Zukunftspläne aussehen. Außerdem wird über das schwedische Schulsystem informiert. Schritt (2) besteht aus zwei Einzelterminen (jeweils eine Stunde), an denen zuerst der Stand der Alphabetisierung (Literacy) erhoben wird und dann der des mathematischen Denkens (Numeracy). In der Session zu Literacy wird das Textverständnis in der stärksten Bildungssprache geprüft. Es gibt drei verschiedene Niveaus entsprechend der Schuljahre (1-3, 4-6, 7-9). Sämtliches Material lag zum Zeitpunkt des Besuchs in 37 verschiedenen Sprachen vor. Sollte es einmal in einer gefragten Sprache noch nicht übersetzt sein, dann steht ein mithilfe von Dolmetscher*innen universell einsetzbares Material mit nicht so tiefgehenden Aufgaben zur Verfügung. Die Kinder erhalten einen Text in ihrer stärksten Sprache, lesen ihn und beantworten danach Fragen dazu im Multiple-Choice-Format. Die zuständige Mitarbeiterin stellt dann weitere Fragen zu Textarbeit in der vorherigen Schule. Es geht auch um Literacy in Bezug auf digitale Tools (Hast du in der Schule mit Computern gearbeitet? Benutzt du ein Smartphone?). Wichtig dabei ist, dass sie am Anfang vermitteln, wozu das Mapping gemacht wird. Es geht darum herauszufinden, was das Kind kann, damit die Lehrkräfte das Lernen in der Zukunft bestmöglich vorbereiten und unterstützen können. Das Kind soll nicht den Eindruck einer Prüfungssituation haben. Deswegen wird im Vorfeld auch gesagt, dass sie sich nicht vorbereiten müssen.

Im Mappingteil zu Numeracy wird ausgehend von einem Bild gearbeitet, auf dem eine Straßenszene zu sehen ist (siehe Abbildung 2) Abbildung 1. Die Mitarbeiterin des Mappings, die auch Mathematiklehrerin ist, erläutert, dass dies dem schwedischen Ansatz des Mathematikunterrichts entspricht. Häufig werden im Alltag auftretende mathematische Phänomene thematisiert. In diesem Schritt des Mappings geht es aber zunächst mehr um das mathematische Denken als um Rechnen. Wichtig ist den Mitarbeiterinnen auch, dass es sich um anregendes Material handelt, mit dem die Kinder gerne arbeiten. Sie haben Spaß daran, das Bild zu betrachten und Dinge darin zu entdecken.

Abbildung 2: Mapping-Material zur Erfassung des mathematischen Denkens

Quelle: Skolverket (2016)

Eine Aufgabe zu dem Bild besteht beispielsweise darin, mit vorgegebenen geometrischen Formen aus Pappe das abgebildete Steinplattenmuster nachzubilden. Die anschließende Frage dazu lautet dann: Siehst du irgendwelche weiteren geometrischen Formen in diesem Bild? Zeig sie mir bitte und sag mir die Namen. Die Mathematiklehrerin erklärt, dass die Fragen prinzipiell sehr offen gestellt sind und es daher keine eindeutig richtigen oder falschen Antworten gibt. In der Diagnostik wollen sie durch diese Art der Fragen eine Idee davon bekommen, wie die Kinder denken. Es können dabei sehr unterschiedliche Antworten auf verschiedenen Niveaus gegeben werden. Eine andere kompetenzorientierte Aufgabe bezieht sich auf das Fahrrad, das auf dem Bild an der Hauswand lehnt. Die Kinder werden passend dazu gefragt: Was würdest du tun, um herauszufinden, wie lang es um den Reifen ist?⁵ In Lidingö haben die beiden Diagnostikerinnen die Beobachtung gemacht, dass viele neuzugewanderte Schüler*innen nicht daran gewöhnt sind, mathematische Probleme zu lösen und Fragen wie diese zu diskutieren. Stattdessen kennen die meisten aus der Schule einzig das Bearbeiten von Rechenaufgaben. Es kam beispielsweise vor, dass ein 14-Jähriger auf die Frage nach dem Vermessen des Fahrradreifens die Idee äußerte, ein Lineal zu nutzen. Das ist natürlich ein sehr unpraktisches Vorgehen, weil in der Konsequenz der Reifen zerschnitten werden müsste. So eine Antwort würde daher in der Regel von einem sehr viel jüngeren Kind erwartet. Nachdem die beiden Termine in Schritt 2 stattgefunden haben, entscheiden

⁵ Es handelt sich hier um eine direkte Übersetzung aus dem Schwedischen. Die bewusst einfach gewählte Formulierung entspricht dem Charakter der Fragen, die auf Fachsprache verzichten und dadurch einen niedrigschwelligen Zugang mit lebensweltlichem Bezug gewähren.

die beiden Mitarbeiterinnen in Lidingö in welche Schule das Kind eingeschult wird oder, dass es zunächst die kommunale Einrichtung *Passagen*, die in Abschnitt 4.2 noch näher beschrieben wird, besucht.

In Schritt (3) soll in den Schulen von Lehrer*innen der zugewiesenen Schule in jedem Fach ein Mapping durchgeführt werden. Es ist aber nicht obligatorisch. Die Kartläggning-Beauftragten in Lidingö sehen es deswegen auch als eine ihrer Aufgaben an, die Lehrer*innen von der Wichtigkeit der Ergebnisse für die individuelle Unterrichtsplanung zu überzeugen. Ihren Erfahrungen nach lohnt es sich, Zeit dafür aufzuwenden. Eine Mitarbeiterin berichtet, dass viele Fachlehrer*innen im Umgang mit dem Mapping wenig kompetent zu sein scheinen und sein Prinzip nicht ganz verstehen. Eine Chemielehrerin sagte beispielsweise über einen Schüler, dass er eh nichts könne und das Mapping daher überflüssig sei. Dieser Lehrkraft sei offensichtlich nicht bewusst, dass ein Nicht-Erkennen von Kompetenzen in Chemie einzig an den fehlenden Schwedischkenntnissen liegen könnte. Beim Mapping hingegen könnte der Schüler in seiner stärksten Sprache agieren und seine tatsächlichen Fachkompetenzen offenbaren.

4.2 Schwedisch als Zweitsprache (Svenska som andraspråk)

Als eine logische Folge des Mappings erfolgt meistens die Entscheidung, dass ein*e Schüler*in den Unterricht in Schwedisch als Zweitsprache anstatt im Fach Schwedisch besucht. In der Grundschule entscheidet das die Schulleitung (SFS 2011, kap. 5 §§ 14-15). Das Fach Schwedisch als Zweitsprache ersetzt Schwedisch in jederlei Hinsicht, was den Umfang betrifft, die nationalen Prüfungen und die Wertigkeit bei Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsgängen in *gymnasieskolan* und Hochschule.

Schulorganisatorisch variieren die Unterrichtssettings je nach Kommune, teilweise sogar zwischen den Schulen einer Kommune, denn die Schulleitung hat einen gewissen Gestaltungsspielraum. Es gibt ähnlich wie in Deutschland sowohl (teil-)integrative, als auch parallele Modelle des Einstiegs in den Regelunterricht (Massumi/Dewitz 2015: 7). Eine gängige Form ist die teilintegrativ geführte Vorbereitungsklasse (Förberedelseklass), die zu einer Schule gehört und in denen neuzugewanderte Schüler*innen für maximal zwei Jahre teilweise getrennt unterrichtet werden (SFS 2010, kap. 3 § 12 a-i). An anderen Orten wird eher integrativ mit einem offenen Angebot der Schwedischförderung in Lernbüros gelernt. Die Schüler*innen können hier sehr individuelle Stundenpläne erhalten.

In Lidingö wurde noch ein weiteres Modell etabliert. Hier wird in der kommunalen Einrichtung *Passagen* eine zentrale, parallele Beschulung außerhalb von Schule in einem schulähnlichen Setting angeboten. Nach Schritt 2 des Mappings entscheiden die Diagnostikerinnen, je nachdem wie alt ein Kind ist und welchen Schulhintergrund es hat, ob es entweder direkt in eine Regelschule geht oder zunächst *Passagen* besucht. Diese Möglichkeit besteht für Kinder ab dem 4. Schuljahr bzw. zwischen 10 und 15 Jahren, die weder Schwedisch noch Englisch verstehen. Wenn sie Englisch verstehen, gehen sie direkt zur Regelschule, weil laut der Mitarbeiterinnen der Kommune alle Lehrkräfte und fast alle Schüler*innen Englisch sprechen würden, zumal Englisch ab der 1. Klasse unterrichtet werde und es auch im Alltag der Kinder beispielsweise in Filmen und Serien präsent sei. Dadurch sei eine Verständigungsmöglichkeit untereinander gegeben. Die beiden Diagnostikerinnen arbeiten beide auch jeweils mit einer halben Stelle in *Passagen* als Schwedisch-als-Zweitsprache-Lehrerinnen. Das

Ziel von *Passagen* ist es, in einer intensiven kurzen Zeit von in der Regel höchstens acht Wochen, Grundlagen in der schwedischen Sprache zu vermitteln. Außerdem lernen die Kinder dort die schwedische Schulkultur in einem geschützten Rahmen kennen. In der Einrichtung können maximal 15 Schüler*innen gleichzeitig betreut werden. Dieses Modell bietet aus Sicht der beiden Leiterinnen vor allem Vorteile für Kinder, die wenig bis gar keine Schulerfahrung haben. Zumeist ist die Zusammenarbeit mit Dolmetscher*innen in diesem Setting nötig. Vorbilder für dieses Modell der intensiven parallelen Unterrichtung für einige Wochen finden sich in Schweden schon Anfang der 1970er (Reich 1996: 32).

Für den Schwedisch-als-Zweitsprache-Unterricht an der Regelschule hat die Bildungsbehörde (Skolverket) das Lehrwerk *Bygga Svenska* (Schwedisch Aufbauen) herausgegeben, das in drei Bänden Lernmaterialien für die Schulstufen 1-3, 4-6 und 7-9 bereitstellt. Die Schwedischvermittlung im Fach Schwedisch als Zweitsprache wird durch Ansätze des sprachsensiblen Unterrichtens in allen Fächern ergänzt. Dabei werden unter anderem verschiedene Textsorten wie zum Beispiel *Bericht* (etwa eines naturwissenschaftlichen Experiments) oder *Verfahrensweise* (etwa eines Lösungswegs in Mathematik) explizit zum Inhalt des Fachunterrichts gemacht. Diese Prinzipien werden in der Genredidaktik beschrieben und sollen nicht nur den Zweitsprachlernenden zugutekommen, sondern die Sprachentwicklung aller Schüler*innen fördern (Gürsoy 2018: 1 f.). Die *Passagen*-Mitarbeiter*innen beraten die Schulen auch in Fragen zu Fortbildungsmöglichkeiten hierzu. Nach ihrem Eindruck werden die Prinzipien in der Breite noch nicht umgesetzt.

Ein Schwedisch-als-Zweitsprache-Lehrer vom *Hersby gymnasium* berichtet von der Unterscheidung zwischen seinem Fach und Schwedisch (für Erstsprachler*innen) in der Prüfungspraxis. Er schildert einen Fall, bei dem er einer Schülerin die nationale Prüfung in Schwedisch-als-Zweitsprache abgenommen hat. Der Unterschied besteht in so einem Fall einzig in den Prüfungsanforderungen. Das Material und die Fragen sind in allen Bereichen (mündlich, schriftlich, Leseverständnis) gleich, aber es wird anders ausgewertet. Bei Schwedisch als Zweitsprache geht es weniger um die Korrektheit der Sprache als darum, welche Sprachstrategien die Schüler*innen anwenden, um sich auszudrücken und verständlich zu machen. Ein ganz konkretes Beispiel für eine Sprachstrategie wäre es, etwas zu beschreiben, wenn das genaue Wort unbekannt ist, oder mithilfe von Beispielen zu verdeutlichen, was gemeint ist. Das gilt sowohl für die *grundskolan* als auch die *gymnasieskolan*.

4.3 Erstsprachenunterricht (Modersmålundervisning)

In Schweden gibt es eine bis Ende der 1960er Jahre zurückreichende Tradition staatlich geförderter Bildung der Erstsprache von Schüler*innen. Mit dem Beschluss eines neuen Lehrplans 1969 hat der Staat erstmals einen Rahmen für den Unterricht in Erstsprachen an schwedischen Schulen, zunächst als freiwillige Leistung der Kommunen, zur Verfügung gestellt (Reich 1996: 30). Eine Reform, die 1977 in Kraft trat, sollte im Kontrast zur damals weit verbreiteten Annahme der drohenden Entwicklung einer sogenannten „Halbsprachigkeit“ eine „aktive Zweisprachigkeit“ fördern und sicherte das Angebot dann allen Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Schwedisch auch rechtlich zu. Als wichtige politische Akteure für diese Errungenschaft gelten Migrant*innen-Selbstorganisationen, vor allem jene, die Interessen von Menschen finnischer Herkunft vertraten (Reich 1996: 139). Neben der Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen fand auch die Auseinandersetzung mit kultureller Identität in Bezug auf die Sprachgruppe Eingang in die Konzeption des Erstsprachen-

unterrichts (SOU 2019: 62 ff.). Damals war die offizielle Bezeichnung noch *Hemspråkundervisning* (übersetzt Heimsprachenunterricht). Aufgrund der ungewollten Implikation, dass diese Sprache ausschließlich informell zuhause genutzt wird, ist 1997 der Begriff *Modersmålundervisning* (Muttersprachenunterricht) eingeführt worden. Der Begriff der Muttersprache wird im deutschsprachigen sprachwissenschaftlichen Kontext mit Verweis auf definitorische Ungenauigkeiten und unerwünschte Konnotationen kritisch betrachtet (siehe dazu etwa König 2016: 271 ff.). Daher wird hier der Begriff Erstsprache bevorzugt.

Heute besteht der Anspruch auf Erstsprachenunterricht in Schweden, wenn diese Sprache alltäglich in der Familie genutzt wird (SFS 2010, kap. 10 § 7). Auch Kinder und Jugendliche mit anderer Erstsprache als Schwedisch, die ohne ihre Eltern in Schweden leben und daher die Sprache nicht im familiären Alltag nutzen können, dürfen das Angebot wahrnehmen (SFS 2011, kap. 5 § 7). Die Verantwortlichen für eine Schule sind ab einer Anzahl von 5 Schüler*innen, die Erstsprachenunterricht für dieselbe Sprache beantragen, dazu verpflichtet diesen zu organisieren (SFS 2011, kap. 5 § 10). Auch die nationalen Minderheiten in Schweden genießen das Recht auf Erstsprachenunterricht in Finnisch, Jiddisch, Meänkieli, Romani Chib und Sami, allerdings auf der rechtlichen Grundlage des Sprachengesetzes (SFS 2009). Dadurch erhalten Angehörige dieser Sprachgruppen einen leichteren Zugang zu diesem Bildungsangebot. So muss der Unterricht schon mit der ersten antragstellenden Schüler*in gewährleistet werden und die entsprechende Sprache nicht die alltägliche Umgangs- oder Familiensprache sein, damit die Kinder darin unterrichtet werden können.⁶ Ein Vorbehalt, der in jedem Fall der Umsetzung des Erstsprachenunterrichts entgegenstehen kann, ist die Verfügbarkeit von entsprechenden Lehrer*innen der Sprachen.

Im Schuljahr 2018/19 wurden bei den Grundschulen mit steigender Tendenz gut 28% der Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Schwedisch registriert, die also potentiell Erstsprachenunterricht besuchen könnten (Skolverket 2019a: 9). Insgesamt haben mehr als 59% der berechtigten Schüler*innen das Angebot genutzt. Von den etwa 77.000 Schüler*innen, die Arabisch sprechen, haben knapp 55.000 teilgenommen. Die zweitgrößte Sprachgruppe bilden mit gut 21.000 Schüler*innen die Somali-Sprechenden, von denen gut 16.000 Erstsprachenunterricht erhalten haben. Die Teilnehmendenquote bei den Sprachen der nationalen Minderheiten liegt etwas darunter, bei knapp der Hälfte. Die Anteile von Berechtigten und Nutzer*innen unterscheiden sich an privaten und öffentlichen Schulen nicht wesentlich (Skolverket 2019a: 10).

In Lidingö gibt es eine Stunde Erstsprachenunterricht pro Woche. Die Gruppen sind aus Schüler*innen verschiedener Schulen zusammengesetzt und in drei Altersgruppen eingeteilt (1-3, 4-6, 7-9). Die Schüler*innen erhalten auch Noten in diesem Fach. Die Mitarbeiter*innen der *Passagen*-Einrichtung begründen die Wichtigkeit des Erstsprachenunterrichts auch mit Fortschritten im Schwedischen. Sie gehen davon aus, dass es einfacher für die Schüler*innen ist eine neue Sprache zu lernen, je besser sie in der Erstsprache gebildet sind. Mit dieser Annahme vertreten die beiden die Interdependenzhypothese (Cummins 2001: 17 f.), welche im Feld der Mehrsprachigkeitsforschung breit rezipiert wird. Sie besagt, dass ein

⁶ Insbesondere im Falle der indigenen Sami-Sprachen ist dieser nahezu bedingungslose Zugang zu dem Bildungsangebot auch als Möglichkeit der Wiederbelebung der Sprache (SOU 2019: 65) und Wiedergutmachung nach einer langen Zeit der staatlichen Diskriminierung u.a. durch erzwungene Schulbildung in Schwedisch für einen Großteil der Sami und den damit einhergehenden Verlust der Sami-Sprachen in vielen Familien, zu verstehen (Brömssen/Olgaç 2010: 123 f.).

Fortschritt beim Erlernen von Erst- und Zweitsprachen sich gegenseitig bedingen und Konzepte von einer Sprache auf die andere übertragen werden, sofern die Möglichkeit besteht, beide Sprachen aktiv, auch auf einem akademischen Niveau zu entwickeln.

Der Schwedisch-als-Zweitsprache-Lehrer aus Lidingö hat auch als Erstsprachenlehrer für Niederländisch gearbeitet und berichtet vom Fall einer Schülerin, deren Eltern aus dem Balkan zunächst in die Niederlande migrierten, wo das Mädchen auch erstmals in die Schule ging, bevor die Familie weiter nach Schweden zog. Da sie mit ihrer Mutter zuhause Niederländisch gesprochen hat und es für sie die Sprache war, in der sie die größte bildungssprachliche Kompetenz ausgebildet hat, war es für sie folgerichtig den Erstsprachenunterricht in Niederländisch zu belegen. Aus seiner Sicht ist es in diesem Fall jedoch nicht optimal, dass das Mädchen sich für eine Sprache entscheiden muss. Auch eine für das schwedische Bildungsministerium durchgeführte Untersuchung zum Thema Erstsprachenunterricht und bilinguale Lernbegleitung (SOU 2019)⁷ kommt im Mai 2019 zu dem Schluss, dass Schüler*innen den Erstsprachenunterricht in mehr als einer Sprache belegen können sollten (SOU 2019: 25). Die aktuell geltende Regelung sieht außerdem vor, dass der Erstsprachenunterricht für eine maximale Dauer von sieben Schuljahren erteilt und nur in Ausnahmefällen verlängert wird (SFS 2011, kap. 5 § 11). In der staatlich beauftragten Expertise wird empfohlen, dass diese Beschränkung aufzuheben sei. Ebenso sollte auf die Mindestanzahl von fünf Schüler*innen verzichtet werden und im Falle fehlender Lehrkräfte die Möglichkeiten des Fernunterrichts ausgebaut werden (SOU 2019: 23 f.). Die Expertise weist ebenfalls als problematisch aus, dass Erstsprachenunterricht nicht in den regulären Stundenplan integriert ist, sondern oft außerhalb der Schulzeiten stattfindet, was die Teilnahmebereitschaft der Jugendlichen einschränkt (SOU 2019: 22 f.).

4.4 Bilinguale Lernbegleitung (Studiehandledning)

Seit 1966 gibt es das Recht auf eine bilinguale Lernbegleitung als kurzfristige Unterstützung für diejenigen Schüler*innen, die drohen Lernziele in einem oder mehreren Fächern zu verfehlen, weil sie Schwedisch als Unterrichts- und Fachsprache noch nicht gut genug beherrschen (Reath Warren 2016: 117).

Im Bereich der Grundschulen haben im Schuljahr 2017/18 insgesamt 3,1% aller Schüler*innen eine bilinguale Lernbegleitung zur Seite gestellt bekommen. In der Tendenz wurde die Maßnahme eher jüngeren Schüler*innen gewährt. Von den Schüler*innen, die eine bilinguale Lernbegleitung erhielten, waren etwa 40% in der Unterstufe (Jahrgang 1–3), jeweils ungefähr 30% besuchten hingegen die Mittel- (4–6) und Oberstufe (7–9) (SOU 2019: 228).

Die Personallage bei dieser Unterstützungsmaßnahme gestaltet sich ähnlich schwierig wie beim Erstsprachenunterricht. So wird berichtet, dass dasselbe qualifizierte Personal häufig sowohl als Erstsprachenlehrer*innen, als auch für die bilinguale Lernbegleitung eingesetzt

⁷ „Alle wichtigen Entscheidungen werden durch umfängliche Untersuchungen öffentlicher Kommissionen (Statens Offentliga Utredningar, abgekürzt SOU) vorbereitet. Auf deren Berichten und den dazu eingeholten Stellungnahmen der betroffenen gesellschaftlichen Gruppierungen beruhen dann die ausführlichen ‚Propositionen‘ der Ministerien, die dem Parlament, dem schwedischen ‚Riksdag‘, zur Beratung in den zuständigen Ausschüssen und zur Beschlußfassung vorgelegt werden und die das Zentrum des politischen Entscheidungsprozesses bilden“ Reich (1996: 17).

wurde (Reath Warren 2016: 117). Seitdem ein größerer Bedarf durch die gestiegene Neuzuwanderung und ein genereller Lehrkräftemangel die Versorgung erschweren, wurde dazu übergegangen, auch Absolvent*innen von *gymnasieskolan* ohne Hochschulabschluss mit spezifischen Sprachkenntnissen als bilinguale Lernbegleiter*innen zu beschäftigen.

In einem Einführungsprogramm am *Hersby gymnasium* mit dem Schwerpunkt Sprache bzw. Schwedisch, in dem ich während meines Forschungsbesuchs auf Lidingö hospitierte, war beispielsweise ein Medizinstudent tätig, der neben Schwedisch auch Kurdisch beherrscht. Offiziell wurde er aus Mitteln der Schule zur Unterstützung eines Jugendlichen eingesetzt, um ihm zu helfen, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Die Sprachkenntnisse des Studenten halfen seinem Klienten jedoch auch beim sprachlichen Verständnis des Unterrichts. Ich konnte beobachten, wie auch andere Schüler*innen des Kurses ihn zu Rate zogen, wenn sie sprachliche Schwierigkeiten hatten. Das Kurdische war dabei nicht unbedingt eine Erstsprache der Jugendlichen, aber sie konnten es in der entsprechenden Situation mit dem Medizinstudenten zusätzlich zum Schwedischen und Englischen nutzen, um ein tieferes Verständnis des Unterrichts zu erlangen.

Die genaue Anzahl der zu gewährenden Stunden zur Unterstützung bleibt auf staatlicher Ebene unreguliert und variiert daher zwischen den Kommunen, die auch die Mittel für die Lernbegleitung bereitstellen müssen. In der wissenschaftlichen Expertise für das Bildungsministerium wird die unbestimmte Stundenzahl als vorteilhaft gegenüber einer festen Stundenzahl pro Schüler*in eingestuft, weil dadurch auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden könne und nicht einige mehr als nötig und andere zu wenig Stunden erhielten (SOU 2019: 248).

In der Kommune Lidingö wird die Unterstützung zum Beispiel für Schüler*innen zwischen 7 und 11 Jahren für eine Stunde und im Alter von 12-15 Jahren für zwei Stunden pro Woche zur Verfügung gestellt. Die Finanzierung über den allgemeinen Bildungsetat der Kommune wird dabei der jüngeren Gruppe für ein Jahr, den Älteren für zwei Jahre gewährt. Wenn danach weiterhin Bedarf gesehen wird, muss die Schule dafür eigene Mittel aufbringen. In ihrer Beratungstätigkeit zur Förderung von Neuzugewanderten empfehlen die *Passagen*-Mitarbeiter*innen den Schulleitungen normalerweise, die bilinguale Lernbegleitung von Beginn an zu beantragen.

Bilinguale Lernbegleitung können sehr unterschiedlich eingesetzt werden. Grundsätzlich sieht die Bildungsbehörde (Skolverket) vor, dass die Unterstützung vor, während oder nach dem Fachunterricht stattfinden kann. Vorbereitend könnten in Absprache mit der Fachlehrkraft beispielsweise neue Begriffe und Konzepte der nächsten Stunde in der Erstsprache besprochen werden. Während des Unterrichts ist oft eine direkte Übersetzung gefragt und nachbereitend könnten Fragen, die während des Unterrichts aufgekommen sind, gestellt werden. Nach einer Evaluation hat die Maßnahme eindeutig positive Auswirkungen auf die Lernergebnisse der Schüler*innen, wobei nicht genau erklärt werden kann, wodurch das zustande kommt (SOU 2019: 22). Deswegen empfiehlt die Expertise, die Teilnahmemöglichkeiten an dem Angebot zu erweitern. Neuangekommene Schüler*innen sollten die Unterstützung automatisch erhalten und nicht erst beantragen müssen. Dieser Vorschlag erscheint konsequent vor dem Hintergrund, dass es im Bereich der *gymnasieskolan* schon ähnlich geregelt ist. Dort ist die Hilfe die Regel und kann nur abbestellt werden, wenn sie „offensichtlich überflüssig“ ist (SOU 2019: 26 f.).

4.5 Neuzugewanderte Lehrkräfte als schnelle Hilfe (Fast-Track)

In Schweden wird ein grundsätzlicher Mangel an Lehrkräften festgestellt (Bunar 2017: 9). Diese Situation wird sich laut einer Prognose der Statistikbehörde in den nächsten Jahren bis 2035 noch deutlich verschärfen, denn viele ältere Lehrkräfte gehen in den Ruhestand und zu wenig junge kommen nach. Dann sollen knapp 80 000 Lehrkräfte fehlen (SCB 2017).

Um möglichst schnell Abhilfe zu leisten, wurde das Arbeitskräftepotential von neuzugewanderten Lehrer*innen erkannt, deren Lehrbefähigung in Schweden nicht ohne Weiteres anerkannt wird. Schon seit 2007 gibt es eine Weiterbildung für ausländische Lehrkräfte (Utländska lärares vidareutbildning, ULV), die an der Universität von Stockholm koordiniert wird. In dem zweijährigen Programm werden Lehrkräfte, deren abgeschlossene Lehramtsausbildung aus anderen Ländern weitgehend anerkannt wird, in Kursen mit dem schwedischen Schulsystem vertraut gemacht und sie sammeln praktische Erfahrungen in Schulen. Außerdem müssen sie fortgeschrittene Schwedischkenntnisse erwerben. Danach sind sie reguläre schwedische Lehrkräfte.

Das sogenannte Fast-Track-Programm wurde 2016 als barriereärmere Variante vor allem zu Orientierungszwecken entwickelt. An sechs Universitäten Schwedens wird dieser sechswöchige Kurs angeboten (Bunar 2017: 9). Ein wichtiger Bestandteil ist ein begleitetes Praktikum in Schulen und Vorschulen. Der Unterricht findet in Arabisch und Schwedisch statt, weil ein Großteil der Interessierten aus Syrien und dem Irak kommen. Nach dem Programm können die Teilnehmer*innen entweder die ULV-Weiterbildung absolvieren oder in einem schwedischen Lehramtsstudium umfangreichere Studieninhalte nachholen, um dann als Lehrer*in im schwedischen System zu arbeiten. Einige Schulen bieten Absolvent*innen jedoch auch direkt eine Stelle als bilinguale Lernbegleitung an. Dieses scheint der pragmatisch betrachtet einzig mögliche, schnelle Weg zu einem Job zu sein, bietet aber lediglich kurzfristige Perspektiven und birgt das Risiko, dass die Qualifizierung zur Regellehrkraft nicht weiter erfolgt (SOU 2019: 161).

Abgesehen von dem Beitrag zur Behebung des Lehrkräftemangels, trägt diese Maßnahme möglicherweise auch dazu bei, die Gesamtbevölkerung Schwedens in den Schulen im Hinblick auf das Merkmal Migration besser zu repräsentieren. Ein Blick auf die Statistik von 2017 zeigt, dass etwa 18,5% der schwedischen Bevölkerung einen „ausländischen Hintergrund“ hat – also beide Elternteile im Ausland geboren wurden (siehe Abschnitt 3.2) – bei den Lehrkräften sind es aber nur gut 13% (SCB 2019). In Deutschland liegt der Anteil von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – also mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil – im Jahr 2018 bei gut 10%⁸, wobei in der Gesamtbevölkerung im gleichen Jahr der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund bei gut 25% liegt (Statistisches Bundesamt 2019: 36). Auch wenn die erfassten Merkmale in Schweden und Deutschland unterschiedlich definiert sind, zeigt sich doch eine wesentlich drastischere Diskrepanz bei der Repräsentation von migrantischer Bevölkerung in den Schulkollegien in Deutschland. Da

⁸ Aus einer unveröffentlichten Sonderauswertung des Mikrozensus 2018 für den Mediendienst Integration. Die Quelle liegt dem Autor vor.

scheint es ein positives Signal zu sein, dass in Deutschland ähnliche Qualifizierungsprogramme für geflüchtete Lehrkräfte wie in Schweden erprobt werden, beispielsweise im dreisemestrigen *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam, das als langfristige Perspektive den dauerhaften Seiteneinstieg in den brandenburgischen Schuldienst bietet (Wojciechowicz/Vock 2019: 222 ff.).

5 Zurück in Deutschland: Impulse für die Diskussion

Die Auseinandersetzung mit den schwedischen Umgangsweisen von Schule auf dem Gebiet der Neuzuwanderungen bringt einige interessante Punkte hervor, die im deutschen Kontext neue Impulse setzen können.

Allen voran ist die Klarheit im Verfahren zur Aufnahme von neuzugewanderten Schüler*innen zu nennen, ein Bereich, in den die schwedische Bildungspolitik in den letzten Jahren einige Mühen investiert hat. Dadurch hat sich der Prozess mit seinem klaren zeitlichen Ablauf und dem standardisierten Mapping, samt eigens entwickelter hochwertiger Materialien bei genügend großen Gestaltungsmöglichkeiten auf kommunaler Ebene bewährt. Bezüglich der Organisation des Unterrichtszugangs für neuzugewanderte Schüler*innen stellt Schweden damit europaweit ein bildungspolitisches Vorbild dar. Aufgrund der Berichte und Ideen der deutschen Partnerschulen im TraMiS-Projekt, in denen fehlendes Wissen über die neuankommenden Schüler*innen als die Regel dargestellt und eine Diagnostik in diesem Bereich als Leerstelle markiert wird, könnte sich eine Übertragung des Verfahrens auf den deutschen Kontext zumindest in Teilen lohnen. Bei der föderalen Struktur des deutschen Bildungswesens erscheint vor allem der Transfer der unabhängig vom Lehrplan gehaltenen Schritte 1 und 2 des Mapping-Verfahrens praktikabel.

Ein weiteres echtes Plus ist das regulatorisch relativ konsequent angelegte Konzept, Kompetenzanwendung und -erwerb in den Fächern klar von dem Vorhandensein fortgeschrittener Schwedischkenntnisse zu entkoppeln. Das zeigt sich sowohl im Mapping beim Einsatz mehrsprachigen Materials und von Dolmetscher*innen, als auch im Angebot der bilingualen Lernbegleitung. Ein weiterer Punkt ist die Ausrichtung des schulischen Handelns auf Bedürfnisse und Rechte jedes neuankommenden Kindes. Dieser Anspruch wird auch an Schulen in Deutschland erhoben. Um ihm gerecht zu werden, wären neben umfangreichen diagnostischen Werkzeugen, mit denen Bedarfe festgestellt werden, genauso umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen vor allem im Regelunterricht in Deutschland notwendig. Die Frage nach dem Übergang von der Deutschlernklasse in die Regelklasse beschäftigt viele Schulen, das zeigen auch die Berichte von den TraMiS-Schulen. Daher erscheint die Stoßrichtung ein Unterstützungssystem im Förderbedarf mit klar geregelten Ansprüchen aufzubauen eine lohnenswerte Entwicklungsaufgabe.

Darüber hinaus zeigt das schwedische Beispiel, dass ein Angebot an Erstsprachenunterricht mit relativ breiter Teilnahme in einer Vielzahl unterschiedlicher Sprachen praktisch möglich ist. Dieses Bildungsangebot ist in Deutschland sicherlich aufgrund seiner jüngeren Geschichte im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vorbelastet. Es kann rückblickend als Ausdruck einer ausgrenzenden Politik gegenüber Gastarbeiter*innenfamilien interpretiert werden, die eine Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern als bildungspolitische Priorität behandelte und Förderung in der Familiensprache nicht unter sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Prinzipien bewertete. In Schweden ist der Erstsprachenunterricht hingegen in erster Linie mit selbstermächtigenden politischen Errungenschaften

migrantischer Communities verbunden. Dieses Motiv ist sicherlich auch in Deutschland ein Teil der Geschichte, der bislang jedoch zu wenig Beachtung findet. Da die pädagogischen Vorzüge eines freiwilligen, regulären Erstsprachenunterrichts – wie oben geschildert – auf der Hand liegen, wäre die explizite Bezugnahme auf diese pädagogischen, sprachwissenschaftlichen und selbstermächtigenden positiven Effekte von Vorteil, um für dieses Angebot eine breite Akzeptanz zu erwirken und seine stärkere Implementierung zu befördern.

6 Literaturverzeichnis

- Brömssen, Kerstin von/Olgaç, Christina Rodell (2010): *Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education*. In: *Intercultural Education*, 21 (2). S. 121–135.
- Bunar, Nihad (2017): *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School Education and Higher Education Systems*. NESET II Ad Hoc Report No. 3/2017. Stockholm.
- Bunar, Nihad/Ambrose, Anna (2016): *Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities*. In: *Research in Comparative and International Education*, 11 (1). S. 34–51.
- Cummins, Jim (2001): *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?* In: *Sprogforum*, Nr. 19. S. 15–20.
- Denkelaar, Monique (2018): *Refugee Education in Sweden*. Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum-seeking Youth in Europe – PERAE. SIRIUS - Policy Network on Migrant Education. Stockholm.
- EMN (2016): *Family Reunification of TCNs in the EU: National Practices SWEDEN. EMN Focussed Study 2016*. European Migration Network (EMN). Brussels.
- FARR (2018): *Country Report: Sweden – 2018 Update. Asylum Information Database (AIDA)*. Flyktinggruppernas riksråd (FARR); European Council on Refugees and Exiles (ECRE). Brussels.
- Forsberg, Håkan (2018): *Matching Practices for Secondary Schools – Sweden*. MiP Country Profile 27. Matching in Practice (MiP). Uppsala.
- Gürsoy, Erkan (2018): *Genredidaktik. Ein Modell zum generischen Lernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Unterrichtsplanung*. proDaZ. Essen.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hrsg.) (2017): *Der lange Sommer der Migration. Grenregime III*. Berlin: Assoziation A.
- Kammholz, Karsten (2015): „Wir haben 60.000 Flüchtlinge durchreisen lassen“. 19.12.2015 (Die Welt). <https://www.welt.de/politik/deutschland/article150137132/Wir-haben-60-000-Fluechtlinge-durchreisen-lassen.html> (Abfrage 08.01.2020).
- Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Matthias/Vogel, Dita (2019): *Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren*. TraMiS-Arbeitspapier (2). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- König, Katharina (2016): *Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache*. In: Raml, Monika Margarethe (Hrsg.): *Wanderer zwischen den Welten. Deutsch-türkische (Sprach-)Biographien*. Würzburg: Königshausen et Neumann. S. 269–294.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln.
- Park, Maki/Katsiaficas, Caitlin/McHugh, Margie (2018): *Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America*. Migration Policy Institute (MPI). Washington, D.C.

- Reath Warren, Anne (2016): *Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies*. In: Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning, 11 (2). Fagbokforlaget. S. 115–142.
- Reich, Hans H. (1996): *Hemspråksundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden*. Münster: Waxmann.
- Riksdagen (1992): *Regeringens proposition 1991/92: 95 om valfrihet och fristående skolor*. Stockholm.
- Sandell Ring, Annika/Hassanpour, Arash (2012): *Pedagogisk kartläggning av nyanlända elever. Symposium 4 oktober 2012*. Stockholms universitet. Stockholm.
- SCB (2017): *Trender och Prognoser 2017*. Statistiska centralbyrån. Stockholm.
- SCB (2019): *Statistikdatabasen*. Statistiska centralbyrån. Stockholm.
- SFS (2009): *Språklag (2009:600)*. Stockholm.
- SFS (2010): *Skollag (2010:800)*. Stockholm.
- SFS (2011): *Skolförordning (2011:185)*. Stockholm.
- Shakra, Mudar/Wirman, Jenni/Szalanska, Justyna/Cetrez, Andreas Önver (2018): *Sweden – Country Report. Legal & Policy Framework of Migration Governance*. Working Papers - Global Migration: Consequences and Responses 2018/10. RESPOND: Multilevel Governance of Mass Migration in Europe and Beyond. Uppsala.
- Skolverket (2012): *Upper Secondary School 2011*. Skolverket. Stockholm.
- Skolverket (2016): *Skolverkets kartläggningsmaterial för bedömning av nyanlända elevers kunskaper*. Skolverket. Stockholm.
- Skolverket (2019a): *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2018/19*. Skolverket. Stockholm.
- Skolverket (2019b): *Utbildningsinfo. Svenska utlandsskolor*. Skolverket. Stockholm.
- SOU (2013): *Det svenska medborgarskapet*. Statens offentliga utredningar (SOU 2013:29). Stockholm.
- SOU (2019): *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. Statens offentliga utredningar (SOU 2019:18). Stockholm.
- Statistisches Bundesamt (2019): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2018 -*. Fachserie 1 Reihe 2.2. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- Supik, Linda (2017): *Wie erfassen andere europäische Staaten den „Migrationshintergrund“?* Mediendienst Integration. Berlin.
- Vogel, Dita/Dittmer, Torben (2019): *Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Hinweise auf transnationale Mobilität*. TraMiS-Arbeitspapier (1). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Vogel, Dita/Heidrich, Lydia (2020): *Make Connections – ask questions. Sprachensible Schulen im International Network for Public Schools in New York*. TraMiS-Arbeitspapier (3). Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen.
- Vogel, Dita/Karakaşoğlu, Yasemin (i.E.): *Transnational Migration and School*. In: Heidrich, Lydia/Mecheril, Paul/Karakaşoğlu, Yasemin/Shure, Saphira (Hrsg.): *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesbrock, Anja (2010): *Legal migration to the European Union*. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Vock, Miriam (2019): *Wiedereinstieg in den Lehrerberuf nach der Flucht mit dem Refugee Teachers Program in Brandenburg*. In: DDS – Die Deutsche Schule, 111 (2). S. 219–229.